

HELSINGFORS UNIVERSITET

“Det här är ju nog det bästa jag vet, att försöka få eleverna att bli intresserade”

En jämförande analys av hur lärare i modersmål använder skönlitteratur
med nionde klassister.

Janice Antell

Pro gradu-avhandling

Allmän litteraturvetenskap

Humanistiska fakulteten

Helsingfors universitet

2/2020

Tiedekunta/Osasto - Fakultet/Sektion – Faculty Humanistiska fakulteten		Laitos - Institution – Department Allmän litteraturvetenskap	
Tekijä - Författare – Author Janice Antell			
Työn nimi - Arbetets titel – Title "Det här är ju nog det bästa jag vet, att försöka få eleverna att bli intresserade." En jämförande analys av hur lärare i modersmål använder skönlitteratur med nionde klassister.			
Oppiaine - Läroämne – Subject Modersmål och litteratur.			
Työn laji - Arbetets art – Level Pro gradu	Aika - Datum – Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal – Number of pages 44	
Tiivistelmä - Referat – Abstract Pro-gradu avhandlingen undersöker åtta lärares syn på litteraturundervisningen i grundskolans nionde klass, samt hur lärarna kan med olika metoder motivera eleverna till läsning. Avhandlingens forskningsfrågor är: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur använder lärarna skönlitteratur i praktiken i klassrummet och till vilket syfte? 2. Hur kan lärarna i sin undervisning uppmuntra elever till fortsatt, möjligen livslång läsning? Undersökningens material består av åtta intervjuer med lärare i kommunerna Helsingfors, Vanda, Sibbo och Kuusamo. Lärarna i Kuusamo har intervjuats på finska. Undersökningens tre huvudteman presenterar (1) vilka verk som används i undervisningen och varför, (2) vilka uppgifter görs i samband med den lästa litteraturen, och (3) med vilka metoder motiverar lärarna eleverna till läsning. Resultaten visar att litteraturvalen präglas av den litteratur som finns till hands. Skolorna i Kuusamo har ett knappare utbud av litteratur än skolorna i huvudstadsregionen och variationen är mer begränsad i skolorna i norr. De uppgifter som görs i samband med litteraturen är varierande, som är i enlighet med läroplanen och bidrar mestadels till förståelse för texten. Undervisningen innehåver bland annat tolkning av litteraturen, muntliga uppgifter men även kreativa uppgifter. Vissa lärare högläser eller tar hjälp av ljudböcker. Alla lärare menar att rätt sorts litteratur bidrar till motivationen. Lärarna menar även att handledningen bidrar till motivationen. Vissa lärare efterlyser läsande förebilder som även kunde motivera eleverna. Undersökningen kommer fram till att variation i litteraturen och i uppgifterna samt den handledning lärarna erbjuder är det som allra mest bidrar till motivationen.			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords: Litteratur, litteraturundervisning, motivation, läsintresse, grundskola, läsning, modersmål.			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	3
1.1 SYFTE & FORSKNINGSFRÅGOR.....	4
1.2 FORSKNINGSBAKGRUND.....	5
1.3 METODER I KLASSRUMMET.....	7
1.4 MATERIAL.....	13
1.4.1 Intervjufrågorna	13
1.4.2 Intervjuerna.....	15
2. RESULTATANALYS.....	15
2.1 VILKA VERK OCH VARFÖR?	16
2.2 "DU SKA BYGGA UPP ALLTING HUX FLUX BARA SJÄLV"	20
2.3 "HANDLEDNING ÄR DET SOM ALLRA MEST BIDRAR TILL MOTIVATIONEN"	28
3. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	30
3.1 RESULTATSAMMANFATTNING	30
3.2 RESULTATDISKUSSION	31
3.2.1 Val av bok.....	32
3.2.2 Val av uppgifter.....	33
3.2.3. Hur lärarna motiverar eleverna.....	35
3.3 KRITISK REFLEKTION	37
3.4 SLUTORD & VIDARE FORSKNING	38
KÄLLFÖRTECKNING	40
BILAGA.....	43

1. Inledning

Varför läsa är en fråga som säkert många elever ställer sina lärare, men jag har även hört vuxna ställa den frågan. Att läsa skönlitteratur kräver tid. I ett samhälle där produktivitet uppskattas, kan en lässtund kännas långtråkig och ineffektiv. Applikationer som Storytel och BookBeat gör det möjligt att multitaska, man kan exempelvis lyssna på Tove Jansson samtidigt som man joggar, städar eller tillreder middag. I vårt samhälle kan det ändå vara viktigt att lära sig sakta ner och en lässtund ger den möjligheten. Då man riktigt slukas av en bok försvinner världen runt om en och man kastas in i en fiktiv värld där allt är möjligt.

Att undervisa ett ämne som modersmål och litteratur är inte helt enkelt i det nutida samhället, då elevers intresse för läsning av skönlitteratur har minskat. Läscentrum kartlägger fakta om läsning i Finland och kommenterar elevers minskade intresse för läsning:

I högstadiet sjunker nivån ytterligare, kom det fram i Pisa- undersökningen 2009. Andelen elever i åk 9 som läser för nöjes skull sjönk mer än i något annat land.

Å ena sidan tyder detta på att intresset för läsning sjunker, men å andra sidan menar Läscentrum att läskompetensen inte enbart innefattar böcker:

Läskompetensen kan inte mätas enbart med böcker. Tonåringar läser mera på nätet, men kvantiteten och kvaliteten på det digitala läsandet är inte lika lätt att mäta som läsning av tryckt text. Fast ungdomarna inte vill ta i en bok, är de ofta mycket snabbare och skickligare digitala läsare än sina föräldrar.

10+1 fakta om läsning 2015 Läscentrum (2015)

Unga läser fortfarande, men intresset för läsning har minskat drastiskt. Läsning av skönlitteratur är alltså inte det coolaste tidsfördrivet på 2000-talet, men är ändå enligt forskare som Heidi Höglund, nödvändigt för att individens, samt samhällets mångfaldiga språk inte tynar. Läsning övar upp även flera andra färdigheter, som förmågan att fantisera sig saker, sätta sig i medmänniskans skor eller att tolka tomrum (Höglund 2019).

Modersmåslärarens roll har ändrats under tidens gång. Redan genom att Utbildningsstyrelsen har försökt via namnförändringar av ämnet poängtera litteraturens vikt, ska lärarens roll ha ändrats. Namnet modersmål fick tillägget *litteratur* i läroplanen år 1998. Bland annat har Heidi Sjöblom (2008) undersökt om lärare har ändrat sina metoder i lärandet som följd av att modersmål blev modersmål och litteratur. Hon kommer fram till att många lärare inte ändrat sitt sätt att lära i klassen. Även lärarutbildaren Gunilla Molloy (2017) kommer fram till liknande tankar om undervisningen i Sverige och menar att tiden i många klassrum stannat.

Katarina Rejman tangerar liknande teman som jag gör i min undersökning. Rejman har kommit fram till att lärare använder olika metoder då de undervisar i skönlitteratur men att det fortfarande saknas kompetens inom litteraturredaktiken (2013).

I föreliggande studie kommer jag att se på hur lärare i Finland, i både finska och svenska skolor i årskurs 9, arbetar med skönlitteratur i klassen. Jag kommer att se på vilken typ av litteratur eleverna läser och jobbar med i klassen, samt vilka metoder lärarna använder sig av. Studiens material insamlas genom intervjuer med lärare i modersmål och litteratur i grundskolans nionde klass.

1.1 Syfte & forskningsfrågor

Syftet för studien är att få en inblick i vad som sker i klassrummet då man undervisar i litteratur. Eftersom det har gjorts studier i varför skönlitteratur ska användas i undervisningen är det även viktigt att se på hur detta förverkligas i praktiken. De frågor den här undersökningen vill besvara är:

- Hur använder lärarna skönlitteratur i praktiken i klassrummet och till vilket syfte?
- Hur kan lärarna i sin undervisning uppmuntra elever till fortsatt, möjligen livslång läsning?

Som blivande lärare i modersmål och litteratur hoppas jag kunna uppmuntra och motivera mina elever att bli intresserade av litteratur. Den här undersökningen kommer att hjälpa mig och andra lärare att se med fräscha ögon på ungas läsvanor i Finland.

Jag börjar med att presentera tidigare forskning inom ämnesområdet samt den teoretiska ram jag baserar analysen på. Hit hör bl.a. läroplanen och metoder som används i klassen vid läsning av skönlitteratur. Sedan presenterar jag kort insamlingsmetoden, som är intervjuer med lärare, som följs av en presentation av materialet. Materialet består av intervjuer med åtta lärare i Finland. Därefter görs analysen och till sist redogörs en slutdiskussion samt slutsatser.

1.2 Forskningsbakgrund

I kommande stycke presenteras tidigare forskning inom ämnet skönlitteratur i klassen, samt introduceras *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (förkortning: LP 2014) som torde spela en stor roll i hur undervisningen sker i skolor. Det har gjorts undersökningar i ämnet i årtal, men eftersom klassrummet speglar samhället och är samtidigt en institution där samhället kan formas i, är undervisningen föränderlig (Salminen 2012). Eftersom läroplanen i den grundläggande utbildningen omskrivs vart tionde år, omvandlas och tillämpas undervisningen an efter. I den nyligen reformerade läroplanen för gymnasister, ska eleverna, då den tas i bruk, läsa åtta hela verk (Grönholm i Helsingin sanomat 2019, *Lukioaikana on luettava kahdeksan kirjaa – Eri aineiden opettajat kertovat viisi asiaa, joihin heidän huomionsa kiinnittyy uudistuksessa*). Att nämna antal verk är en stor ändring i läroplanen då det inte tidigare nämnts antal verk. Ändringen kan därmed även inverka på hur grundutbildningen betonar ämnet modersmål.

Varför är skönlitteratur inte intressant längre?

Lärarytildaren Gunilla Molloy som är verksam i Sverige, har bidragit med ett flertal verk inom forskningen i litteraturundervisning genom åren. Molloy skriver om hur tiden i många klassrum stannat. "Varför har inget hänt på dessa fyrtio år?" (2017 s.15) och menar att det kan vara en orsak till att skönlitteratur inte intresserar eleverna. Molloy forskar i skolor i Sverige, men även i Finland kan vi se ett sjunkande intresse för skönlitteratur. "Det finns en bred uppfattning om att läsförmågan hos finländska barn och ungdomar har försämrats under de senaste åren och att finländska barn och ungdomar allt mera sällan väljer att frivilligt läsa skönlitteratur på fritiden" (Slotte & Harju-Luukkainen 2018 s.87). Molloy konstaterar vidare att "Historiskt sett har kopplingen mellan forskning och

skolans vardag varit svag” (2017 s.16) som ytterligare påvisar vikten i att forska vidare i ämnet. För att återkomma till min forskningsfråga om *hur skönlitteratur används i klassen och till vilka syften*, måste vi först se på varför skönlitteratur läses i klassen.

Varför litteratur?

Det har gjorts flera undersökningar om varför modersmål och litteratur är viktigt. Ämnet gjorde ett namnbyte år 1998 och fick tillägget litteratur för att betona litteraturens vikt i ämnet (Höglund 2019). Höglund menar att det blir allt svårare att argumentera för ämnet modersmål då vi lever i “en tid som blivit alltmer rationalistisk och nyttoinriktad, där utbildningspolitiska krav premierar synbara, mätbara resultat och litteraturens *nytta* explicit måste förklaras” (2019 s.185–6).

Höglund kommer fram i sin studie att “litteraturundervisning ska (1) främja kreativitet och fantasi, (2) vara språkberikande, (3) främja kulturförståelse, (4) ge kunskaper och färdigheter och (5) vara läsfrämjande” (2019 s.196). Modersmålsundervisningen har en mycket omfattande roll i elevens uppfostran, samtidigt som Höglund påpekar att kunskaper som läsupplevelser, läsintresse- och läslust inte är lätta att mäta. I läroplanen framställs modersmålsämnets uppdrag “att utveckla elevernas språk-, text- och kommunikationsfärdigheter” (LP 2014 s.287) samt:

- Att stimulera eleverna att bli intresserade av språk, litteratur och övrig kultur (s.287)
- Modersmål och litteratur är ett mångvetenskapligt kunskaps-, färdighets- och kulturämne (s.287)
- Att innehållet i modersmåls- och litteraturundervisningen görs meningsfullt är en viktig motivationsfaktor för eleverna (s.288)
- Eleverna uppmanas att läsa litteratur och fördjupa sitt läsintresse och de ska ges möjlighet till läsupplevelser (s.288)

Höglunds studie och läroplanen bevisar att ämnet har en genomgripande ämnesöverskridande roll, där inte enbart språk och litteratur tangeras utan även andra mångvetenskapliga färdigheter. “Då eleverna läser litteratur reflekterar de över sina egna livserfarenheter i relation till det de läst och analyserar sina läsupplevelser” (LP 2014 s.291). Undervisningens mål kan verka diffusa och göra det svårt för lärare att planera

och utvärdera sin undervisning. Ingenstans ges det direktiv om vilken litteratur som ska läsas eller hurdana uppgifter som ska tangeras, vilket gör att lärarna har frihet att välja och använda sig av läromedel om de vill.

Anna-Lena Østern (1997) har gjort en undersökning om elevers intresse för modersmålsundervisningen. Undersökningen utfördes 1994, ca. 26 år sedan och ger en inblick i hur intresset för skönlitteratur kan ha ändrats sen dess. Undersökningen klargör att nästan hälften av högstadie-eleverna som deltog inte är positivt inställda till ämnet (s.11). 76% av eleverna anser ändå “att de lär sig mycket genom modersmålstimmar” (s.11) men 82% av eleverna skulle vilja skapa mer under timmarna. Østern kommer fram till att eleverna tycker ämnet är “nyttigt men tråkigt.” (1997 s.19). Kan lärarna i modersmål och litteratur göra ämnet mer intressant för eleverna? Molloy (2017) konstaterar att hon gjort misstaget att göra lektionen intressant för henne som lärare, men inte för eleverna, då en elev utvärderade hennes timme som rolig “Ja, för dig, ja” (s.11).

Ämnet svenska och litteratur undervisas i samma omfattning och med samma mål och innehåll som finska och litteratur, med vissa avvikelser som beror på språkliga och kulturella särdrag (LP 2014 s. 289). Detta är viktigt att nämna eftersom i min undersökning är intervjuobjekten både från finlandssvenska och finska skolor i Finland. Det betyder att i de finlandssvenska skolorna betonas nordisk litteratur medan i de finska skolorna betonas finsk litteratur, vilket gör att det kommer finnas variation i de titlar som läses. Undervisningen ska “bidra till att eleven lär känna svenska språket och dess historia och utveckling, de nordiska grannspråken och nordisk kultur samt får en helhetsbild av övriga språk och kulturer i Finland” (LP 2014 s.291).

1.3 Metoder i klassrummet

I följande kapitel framställer jag andra forskares syn på möjliga sätt att undervisa skönlitteratur i klassen. Eftersom det inte finns några tydliga ramar i läroplanen för hur skönlitteratur ska undervisas i ett klassrum, finns det säkert lika många sätt att undervisa som det finns pedagoger. Frågan är ändå huruvida undervisningen fungerar för sitt syfte. Varför skulle man använda en läsdagbok eller försöka tolka det som står mellan raderna?

Varför kan det vara viktigt att kunna konversera om litteratur med andra elever? Bland annat har Gunilla Molloy under sin yrkesbana följt med undervisningen i olika klassrum i Sverige och i flera av sina verk bidrar hon med en inblick i metoderna lärarna använder. I läroplanen betonas även “att innehållet i modersmåls- och litteraturundervisningen görs meningsfullt är en viktig motivationsfaktor för eleverna” (2014 s.288).

Val av bok

Jag kommer att ta en titt på vilken sorts litteratur som läses i de klassrum vars lärare jag intervjuar. Katarina Rejman (2013) skriver om vikten att välja rätt sorts litteratur för eleverna. Rejman har intervjuat lärare och kommer fram till att “ett lyckat bokval ger en positiv läsupplevelse, vilket leder till att eleverna kanske läser igen” (s.128). Det här kan orsaka utmaningar för läraren eftersom en bok kanske inte fungerar för alla elever då boks maken och läsförmågan varierar. Läroplanen poängterar att välja bok enligt ett tema genom att “erbjuda eleven många olika möjligheter att välja, använda, analysera och tolka många olika slag av skönlitterära, fakta- och medietexter och därvid använda lämpliga begrepp” (LP 2014 s. 290). Man bör välja texter som eleverna har kunskap om eller egna upplevelser av, texterna ska spegla elevernas egna världar och eleverna “måste ges möjligheter att känna igen sig, att jämföra, att hålla med eller bli arga, ledsna, upprörda eller glada (Nilsson 2007 s.80). Istället för att enbart läsa för läsandets skull, ska läsningen ha ett syfte som eleverna också kan förstå, till exempel att temat går att relatera till, men även för språkbrukets skull. Grammatikundervisningen kan på så sätt kopplas till skönlitteraturen, istället för att separera dem i olika delmoment i undervisningen (Nilsson 2007).

Översatt litteratur och bästsäljare

John Sutherland (2007) diskuterar i *Bestsellers: A Very Short Introduction* huruvida bästsäljare kan ses som kvalitetslitteratur och påpekar att genom tiderna har bästsäljare varierat från hög- till lågkvalitetslitteratur. Peter Swirski (1999) menar att den generella åsikten om populärlitteratur är att det är litteratur av dålig kvalitet som upprepar storylines, är enkel och schematisk (s.6). Litteratur säljer fortfarande bra om man ser på statistiken och Swirski menar att det inte är skadligt att läsa populärlitteratur och att det finns både dålig populärlitteratur men även dåliga klassiker. “The argument that the

literary culture would immediately improve if only pulp fiction was not in the way, does not convince” (Swirski 1999 s.12).

Molloy (2019) anser att det viktiga är i vilket syfte boken läses i klassen, det vill säga vilka uppgifter eller teman behandlas i samband med verket. Det är uppgifterna som utvecklar eleverna till kritiska tänkare och individer som behärskar sitt språk i olika sammanhang (s. 61–65). Man kan även se populärlitteratur som en port till vidare läsning. Om eleven intresserar sig för läsning av någon sorts litteratur gör det kanske ingen skillnad om litteraturen klassas som “bra” eller “dålig” om det får eleven att fortsätta läsa.

Hur översatt litteratur kan påverka

Om ett syfte varför elever ska läsa skönlitteratur i skolan är att främja sitt språk (Höglund 2019) kan man granska översatt litteratur och varför den skulle tas med i undervisningen. Det finns en viss problematik med översatt litteratur som Md. Ziaul Haque (2012) påpekar, “the first problem faced by the prose-translator is finding terms in his or her own language that express the highest level of faithfulness possible to the meaning of certain words” (s.97). “They also find it difficult to render ambiguous puns /.../ which are hard or even impossible to translate” (s.97). Eftersom det kräver en mycket talangfull översättare att förmedla litteraturens budskap och all dess nyansrika språk i det översatta verket, kan man dra slutsatsen att inte all översatt litteratur bibehåller ett avancerat språk som skulle främja läsarens (elevers) egna språkbruk. Däremot ger översättningar fler valmöjligheter för läsaren och spinner tillbaka till vilket syfte just en viss bok läses.

Problematiken i läroböcker

Läroböcker är ett sätt att strukturera lektionerna i modersmål och litteratur, då läroplanen inte ger några färdiga uppgifter. Molloy menar ändå att läroböckernas uppgifter sällan tvingar eleven att tänka självständigt (2008 s.261). Lärarna bör granska läromedlen från språkliga- och genusperspektiv (Molloy 2008 s.169). Läroböcker förnyas ungefär i samma takt som läroplanen, det vill säga med tio års mellanrum och kan ses som utdaterade redan då de ges ut. Nu har även multimodala läromedel tagits med i undervisningen i skolor, som fungerar enbart via datorer/mobila enheter, till dessa hör bland annat *Tusen och en text* (Schildt & Söderströms) som visserligen är en

gymnasiebok. Digitaliseringen i skolor eller “digiloikka” som det ofta kallas, syns i undervisningen på gott och ont. Digitaliseringen ger möjligheten för en varierande undervisning där det traditionella sättet att undervisa (lärarcentrerat) kan få nya idéer, samtidigt som digitaliseringen kan bli ett störningsmoment där uppmärksamheten riktas på fel saker.

I och med digitaliseringen i skolorna är det viktigt att se på ifall lärarna använder digitala läromedel eller digitaliserade uppgifter då de jobbar med litteratur. Markus Bergfors (2018) diskuterar digitaliseringen i skolor med professor i kognitionsvetenskap Agneta Gulz samt IT-pedagogen Andreas Sundstedt och bildningsdirektören Christina Knookala. Alla tre menar att digitaliseringen gjort på rätt sätt gynnar, men en för snabb digitalisering där läromedlen inte granskas grundligt innan de tas i användning inte gynnar undervisningen. Gulz menar att man inte enbart ska använda sig av digitala läromedel, utan att de ska användas tillsammans med andra metoder. Knookala anser ändå att digitaliseringen är viktig eftersom eleverna lär sig att “hitta information på nätet och att förhålla sig kritiskt till den informationen “. Gulz (2018) menar även att det kan vara bra att låta digitaliseringen sakta tas in i undervisningen.

Att förstå och skapa mening

Enligt flera undersökningar har elever vacklande förmågor i att tolka texter. Elever läser texterna ordagrant och vill helst inte medge om de inte förstått texten (Molloy 2017 s.37). Det kan även vara en orsak till att skönlitteratur inte läses mer av unga, eftersom de inte förstår, och kan då tycka att boken är tråkig eller svår. Det uppstår en ond cirkel eftersom ju mindre man läser, desto mindre övar man sig på att tolka tomrummen (läsa mellan raderna), och ju mindre man förstår tomrummen desto mindre intresserar läsning. Läsning är inte en talang vi föds med, det är en färdighet som måste övas upp. Undervisningen ska “handleda eleven i att utveckla de lässtrategier och metakognitiva färdigheter som behövs för att läsa, förstå, tolka och analysera texter och för att utvärdera sin läsfärdighet och bli medveten om hur den behöver utvecklas” (LP 2014 s.290).

En annan problematik som kan inverka på intresset för läsning, är hur eleven skapar mening i texten hen läser. Att förstå texten betyder inte enbart att kunna läsa, påpekar Molloy (2017) och menar att förståelse även handlar om att kunna tolka texten (s.40).

Vägen till att förstå mer komplicerade faktabaserade texter kan ha en börjarn i skolmiljön där skönlitteratur läses och tolkas. Ett annat sätt att testa eleven på om hen förstått och läst texten är genom muntliga eller skriftliga referat. "Eleverna fördjupar sin läsförståelse genom att förutspå en texts innehåll, sammanfatta det centrala i en text" (LP 2014 s.291).

Närläsning

Höglund (2019) förklarar om närläsning att "Den analytiska närläsningen är betydelsefull för ett slags ansvarsfullt läsande som innebär att man kan presentera goda argument för tolkningar och påståenden, försöker höra andra röster och synvinklar och andra möjliga tolkningar" (s.191). Då man närläser med en klass kan man ställa frågor som "Vad kan det här betyda? Kan det betyda något annat? Vem berättar? Varför berättas just det här?" (Molloy 2008 s.266).

Läslogg / läsdagbok

Molloy förklarar hur läsloggar kan användas i klassrummet vid läsning av skönlitteratur. "En av poängerna med att använda läsloggar är därför att eleverna vet att alla frågor kan diskuteras" och fortsätter med argumentationen för läsloggar genom "att alla röster kan bli hörda" (2017 s.38). Molloy har tidigare skrivit om ämnet där hon menar att loggboken är en "kanal där många tysta elever, främst flickor, kan framföra sina synpunkter" och att loggboken ger läraren ett redskap i att se individernas utmaningar (2008 s.16). Läsloggen kan ha vissa styrda frågor som eleven ska fundera på i sin egen läsupplevelse (larare.at) medan läsdagboken brukar handla om att få skriva helt fritt.

Litterära diskussioner

Tidigare skrev jag om litterära diskussioners vikt i klassrummet i min kandidatuppsats, där jag kom fram till att styrda litterära samtal ger en djupare förståelse för boken än en enskild läsning skulle göra. Elever i en klass i Matlidens IB-gymnasium besvarade enkätfrågor som behandlade hur elevernas syn på litteraturen kunde ändras genom litterära samtal i klassen. De flesta elever i den här klassen ansåg att de förstod innehållet bättre och att de började fundera på en djupare mening genom samtalen. Samtalen gjorde även läsningen rolig och mer betydelsefull för eleverna i klassen jag observerade (Antell 2018). Judith A. Langer (2005) har undersökt litterära diskussioner i olika klassrum.

Langer menar att gemensamma litterära diskussioner kring ett verk öppnar upp boken på ett helt annat sätt än vad en individuell läsning kan göra. Langer använder begreppen “att bygga föreställningsvärldar” (s.141) och menar att diskussioner gör just det. “Lektionerna ses som tillfällen då man utvecklar idéer och får samarbetsfrämjande stöd, och texten betraktas ur många olika perspektiv” (s.142), i likhet till det jag kom fram till i min kandidatuppsats.

Fastän Langer förhåller sig nästan enbart positivt till litteratursamtal menar Molloy ändå att i en klass där litterära diskussioner förs, kan det skapas utmaningar, då klassen läser olika böcker eller om böckernas teman inte är gemensamma (Molloy 2008 s.19).

Högläsning

Högläsning är en användbar metod med elever som är svaga läsare. Genom att läraren påbörjar läsningen av en text, hänger även klassens svagaste elever med och kan på så vis komma igång med läsningen genom att läraren “tar dem igenom” (Molloy 2008 s.91). Undersökningar i högläsning på svenska lyser ändå med sin frånvaro och kunde i och med ljudböckernas växande trend vara ett betydelsefullt fält att forska i.

Regionala skillnader?

En lärare i artikeln Østern (1997) skrivit anser att “ungdomar på landsbygden får mindre intryck av sådant som befrämjar skolarbete/ de har inte så bra självförtroende” (s.29). Enligt läscentrums undersökning år 2015:

Det finns inga regionala skillnader i läsförmågan. De små skillnader som funnits har krympt mellan år 2009 och 2012. Samma sak gäller skillnader mellan skolorna i städer och på landsbygden. Det största jämlikhetsproblemet är den växande klyftan i pojkars och flickors läsförmåga. läscentrum.fi 2015

Läscentrums undersökning lägger läsförmågan i centrum men kan möjligtvis även vara en bra indikator på intresset för skönlitteratur. Det undervisningen inte ser på är hur skönlitteratur används i klassrummet. Läscentrums undersökning skulle ändå tyda på att det inte finns regionala skillnader mellan de svenska skolorna i huvudstadsregionen samt

de finska skolorna i norr som jag undersöker. Dock påpekar Østern (1997) att det finns skillnader mellan elever på landsbygden och de i städer.

Föregående teori skapar en övergående blick i vilka metoder som är möjliga att använda sig av i klassrummet då skönlitteratur tangeras. Vilka metoder används och till vilken mån kommer analysen ge en uppfattning om. Jag hoppas även att analysen kan skilja på vilka strategier som torde lyftas fram och vilka som "stannat i tiden" som Molloy (2017) påpekar och att pedagoger på så vis kan revidera sin undervisning till en mer meningsfull där eleverna hittar en iver gentemot läsning.

1.4 Material

Mitt material baserar sig på intervjuer jag gjort med lärare i modersmål. Jag valde att intervjua lärare på olika orter i olika delar av landet för att få en bredare syn på hur lärare använder litteratur i undervisningen. Flera av de lärare som deltog hade jag färdiga kontakter till, genom vikariat eller pedagogiska fakulteten. I det följande presenteras intervjufrågorna.

1.4.1 Intervjufrågorna

Undersökningen görs med en intervjubaserad insamlingsmetod av materialet, eftersom den bäst fungerar för undersökningens syfte, som är att se på lärarnas individuella förhållningssätt till undervisningen av ämnet. Ett andra alternativ skulle ha varit observationer i klassrummet, men eftersom observationer är tidskrävande skulle det inte resursmässigt ha varit möjligt att samla in ett större material genom observationer. Det finns inga färdiga modeller för hur just den här studien ska utföras. Hirsjärvi och Hurme (2000) skriver om skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder och menar att en kvalitativ metod lämpar sig för en studie som ser på beteendets betydelse i dess kontext (s.27), som kommer till synes i min undersökning genom hur enskilda lärare gör undervisningen betydelsefull.

I den här undersökningen kommer två grupper beteende att tas i beaktande, den ena gruppen är eleverna, hur de interagerar i klassrummet, och den andra är lärarna och hur

de interagerar i förhållande till det som sker i klassrummet, från lärarnas synvinkel. Hirsjärvi och Hurme (2000) förklarar att fördelen med att göra en intervjubaserad undersökning är att intervjun ger möjligheten till att kartlägga något i samhället som behöver utforskas vidare. Intervjumetoden gör det möjligt att studera komplicerade händelser och teman och att placera intervjuobjektens svar i en större kontext (s.35). Intervjuer ger dessutom en röst åt lärarna som är nyckeln till hur undervisningen sker i praktiken. Utmaningen med intervjuer är att det är svårt att analysera materialet eftersom det inte finns några färdiga modeller att använda (s.35).

Modersmål och litteratur i grundskolans nionde klass.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka skönlitterära verk använder du med nionde klassisterna? (epik, nämn minst 3.)
3. Vad påverkar valet av verken?
4. Vad tycker du om friheten att själv få välja litteraturen för klassen?
5. Får eleverna någon gång välja själv vad de läser?
6. Läser ni hela verk eller kortare snuttar? (varför, varför inte?)
7. Hur ofta justerar du listan böcker? / uppgifterna till dem?
8. Ges tid för läsning i klassen? (antal lektioner?)
9. Hurudana typs uppgifter har eleverna gjort i samband med verken?
10. Hur väljer du uppgifterna? Läroböcker? Nätet? Eget material?
11. Vilka mål och färdigheter har velats uppnå med uppgifterna?
12. Hurudana uppgifter intresserar eleverna i samband med verken? Berätta om en lyckad uppgift!
13. Hur många lektioner används för arbetet kring ett verk?
14. Hur kan du som lärare motivera eleverna till läsning/intresse för skönlitteratur?
15. Hur gör du med elever med noll intresse för läsning?
16. Vad gör du med elever med lässvårigheter? Om hela klassen läser samma litteratur?

Ovanstående frågor skickades till intervjuobjekten på förhand för att de skulle ha möjlighet att bekanta sig med frågorna i förväg. Vissa frågor som t.ex. fråga 9 kan ha behövt en reflektering innan. Frågornas syfte var att kartlägga lärarnas individuella sätt

att undervisa och hur lärarna väljer både litteratur samt uppgifterna som görs i klassen. Jag ville få reda på om det fanns likheter eller mönster i svaren lärarna angav.

Undersökningens mål är att reda ut skönlitteraturens roll i klassrummet, hur läraren kan motivera eleverna att bli intresserade av skönlitteratur, samt uppgifterna som görs i samband med läsningen. Jag ställde även bonusfrågan “Ser du skillnader i intresset av läsning mellan könen?” som jag inte skickade på förhand. Bonusfrågan ställde jag som en extra fråga för kartläggning av möjlig fortsatt forskning och den frågan diskuteras mer i stycket 3.4 Slutord & vidare forskning. De till finska översatta frågorna hittas som bilaga.

1.4.2 Intervjuerna

Materialet insamlades hösten 2019. Åtta lärare deltog i intervjuerna. Jag hade inte möjlighet att träffa alla lärare personligen, så vissa intervjuer är gjorda per telefon, samt önskade en lärare att besvara frågorna per e-post. Intervjuobjekten är lärare i modersmål och litteratur och verksamma i kommunerna Helsingfors, Vanda, Sibbo och Kuusamo. De lärare som är verksamma i Kuusamo har intervjuats på finska.

Indikator	Antal år som lärare	Kommun
L1	23	Vanda
L2	25	Kuusamo
L3	26	Kuusamo
L4	18	Helsingfors
L5	11	Helsingfors
L6	20	Helsingfors
L7	5	Helsingfors
L8	6	Sibbo

L-siffran visar vilken lärare sagt vad, ordningsföljden är den som intervjuerna gjorts i.

2. Resultatanalys

Till näst presenteras och analyseras de resultat undersökningen gett. Resultatkapitlet är uppdelat i tre huvuddelar eftersom dessa delar tydligast tog mer utrymme i intervjuerna, samt ger dessa delar svar på forskningsfrågorna. Första delen ”Vilka verk och varför?” upplyser om verken lärarna använder i undervisningen, andra delen ”Du ska bygga upp allting hux flux bara själv” behandlar olika metoder och uppgifter som eleverna arbetar med och i den tredje delen ”Handledning är det som allra mest bidrar till motivationen” berättar lärarna hur de anser att de kan motivera eleverna att bli intresserade av litteratur. Citaten ”L1-L8” som använts i texten har inte manipulerats.

2.1 Vilka verk och varför?

Intervjuerna belyste att lärarna använder allt från klassiker till nyare verk beroende på vad läraren vill betona i undervisningen. Det kom ändå fram att alla utom en lärare mestadels läser klassuppsättningar. Den största styrande faktorn är vad skolan har möjlighet att erbjuda litteraturvis. Nilsson (2007) anser att “all läsning måste vara meningsfull” (s.79) som ju då tvingar läraren att motivera varför klassen läser den litteratur de läser. Att läsa skönlitteratur i skolan motiveras ofta av att det är nyttigt att kunna läsa, men mer sällan att litteraturen innehållsmässigt kan vara intressant och igenkännbart (Nilsson 2007). Följande kapitel kommer att se på hur och med vilka motiv litteraturen väljs i de klasser lärarna arbetar i:

L7: Överlag att läsa en bok tillsammans i klassen...

L1: Jag använder egentligen inga klassuppsättningar med årets nior

L3: Kaksi kirjaa mitä aina käyn läpi. Vaikuttaa se minkä verran koululla on rahaa.

Kalevala aina toinen ja toinen on Anna-Liisa.

L3 väljer att alltid läsa *Kalevala* samt *Anna-Liisa* med nionde klassisterna. Nationaleposet *Kalevala* har tidigare varit ett obligatoriskt verk i den finska läroplanen i modersmål som säkert påverkat valet läraren gjort att alltid behandla det. *Kalevala* har en kulturbärande roll i den finländska undervisningen, men möjligen även i den finlandssvenska undervisningen. Minna Canths *Anna-Liisa* är ett relativt kort verk som tematiserar moraliska val. Om läraren valt att läsa klassiker kan *Anna-Liisa* vara ett bra val då pjäsen är kort och har ett tydligt dilemma som kan diskuteras med niondeklassister. I allmänhet

har läraren en enväldig makt i valet av vad som läses i klassen, förutom L1 som låter eleverna själv välja. Det kan vara mer demokratiskt att låta eleverna själv ta ansvar av sitt val, samtidigt som det är ett ganska stort ansvar för en 15-åring. Däremot om läraren enbart själv alltid eller ofta bestämmer vad som läses, kan temat och genrerna bli homogena som i sin tur inte ger möjligheter för eleverna att få ta del av flera åsikter och upplevelser.

L7 läser tillsammans i klassen medan L1 inte gör det. L1 motiverar sitt val genom att berätta att eleverna väljer en bok som motsvarar deras mognadsnivå medan L6 valt just det motsatta:

L1: Man väljer en bok som motsvarar ens egna mognadsnivå, vilket ju nu inte alltid funkar. Tidigare har jag haft så att alla läser samma bok men inte nu.

L6: Läsning är en demokratifråga och därför ska vi låta eleverna läsa såna böcker som är utmanande och dom som är utmanande så måste vi hjälpa dem.

L6 menar att eleverna ska läsa utmanande böcker och att hens uppgift som lärare är att hjälpa eleverna med läsningen, medan L1 menar att eleverna själv ska välja vad de läser. L6 menar att demokratifrågan handlar om att låta eleverna läsa utmanande böcker, inte om att eleverna skulle få välja själv som L1 gör. L6 metod kan fungera med elever som gärna vill läsa utmanande böcker medan elever med lässvårigheter kan tappa motivationen av att hamna läsa för svåra böcker. L1 låter eleverna själv välja en bok som motsvarar deras mognadsnivå men påpekar samtidigt att det inte alltid fungerar. Utmaningen i det här fallet kan vara att eleven endera väljer en allt för svår bok eller en allt för lätt. Den här läraren nämner inte heller att hens uppgift skulle vara att stödja eleverna i deras val av bok och lämnar eleverna ensamma med sina val. För en 15-åring kan det vara svårt att ens veta på vilken nivå man är, speciellt svaga elever vill kanske inte medge sin svaghet och kan på grund av detta välja en för svår bok, som får dem att tappa intresset för läsning. L1 menar ändå att eleverna blir mer intresserade då de själv får välja en bok, dock läggs mycket ansvar på eleven:

L1: Eleverna blir mer intresserade då de får välja en bok som passar dem. En del är intresserade av en viss genre och en del är mycket skickliga läsare medan andra inte är det.

Den största utmaningen som skolorna i Kuusamo kämpar med är att skolorna eller kommunen inte har möjlighet att bidra med stöd för ny litteratur, medan lärarna i de svenska skolorna inte har samma utmaningar och kan välja litteratur enligt tema, till exempel:

L2: Vaihtuvuus valitettavan pientä, kunnalla ei varaa ostaa uusia.

L3: Aika paljon ohjaa mitä meillä koululla on. Minä itse haen kirjastosta heille kirjat.

L4: Främst temat som avgör.

Om kommunen inte har möjlighet att bidra med litteraturpaket eller om skolan inte får stöd från annat håll betyder det att lärarna tvingas använda de böcker som hittas i skolans bibliotek, eller som L3 poängterar hämtar hen själv böckerna från biblioteket åt eleverna. Det betyder att läraren gör mycket mer arbete utöver sitt dagliga. Lärarna i Kuusamo har inte möjlighet att exempelvis anpassa tematiken enligt gruppen, som en lärare i Svenskfinland har. Det kan påverka Kuusamo-elevernars intresse för litteratur och fortsatt läsning:

L5: De som jag väljer får de gärna exemplifiera olika saker. Jag anpassar ganska mycket enligt vad jag tycker gruppen behöver just då.

L6: Genom att erbjuda så mycket litteratur som möjligt, så att det inte bara är svåra texter, utan att det är lätta texter, roliga texter, knäppa texter.

L5 anpassar litteraturen enligt vad gruppen behöver i en given situation och hen är inte den enda läraren som gör det. L6 tycker det är viktigt att upplysa om olika sorters litteratur och att väcka känslor hos eleverna, precis som Nilsson (2007) anser. Det är viktigt att välja böcker enligt något som eleverna har förståelse för eller erfarenheter av, för att göra läsningen betydelsefull. Det gäller även att ha ett brett urval texter som väcker känslor hos eleverna (Nilsson 2007). Det kräver att läraren känner sina elever väl och kan välja litteratur enligt gruppens behov, samt att skolan har en variation av litteratur att erbjuda.

Utmaningen med undervisningen som L5 tillämpar, är att om läraren enbart låter intressant tematik styra litteraturvalen i klassen, kan språkundervisningen hamna i skymundan, som i sin tur hotar elevernas läsförmåga av svårare texter. Ifall läsning och diskussion av temat får största utrymmet i undervisningen, tvingas läraren ha skilda lektionspass med grammatik som missgynnar en gemensam undervisning där även grammatiken får betydelse genom litteraturen (Nilsson 2007).

En lärare som har möjlighet att erbjuda olika sorters litteratur för eleverna som L6 och anpassa undervisningen enligt intressant tematik, kan ha mer framgångsrika möjligheter att motivera eleverna till läsning. Däremot kan den här sortens undervisning problematiseras då andra färdigheter i ämnet skjuts undan, enbart för att göra läsundervisningen rolig.

Eftersom nionde klass ofta behandlar klassiker är det givetvis översättningar. En lärare påpekar på bristen av bra ungdomslitteratur. Om det inte finns tillräckligt med urval av böcker att välja mellan, kan det leda till att eleverna inte hittar en bok som passar dem, som i sin tur kan påverka intresset för läsning:

L1: Men det finns ganska begränsat utbud på böcker i vanliga bibliotek på svenska för ungdomar.

Alla lärare ger tid för läsning i klassen men flera lärare anser att tiden inte räcker till. Eleverna ska även läsa hemma:

L7: Jo det ges det men lite för lite.

L8: Tyvärr ganska lite, omkring tre lektioner i året.

L1: Eleverna läser i klassen och hemma.

Det som präglar valet av den litteratur som läses i skolorna är vad som finns till hands och vilka resurser skolan har. Vissa skolor har inte möjlighet att inskaffa ny litteratur som en del andra har. Resurserna är viktiga då det gäller att få eleverna intresserade av läsning. Alla lärare som intervjuats är eniga om vikten av att välja rätt sorts litteratur.

2.2 "Du ska bygga upp allting hux flux bara själv"

De flesta lärare använder enbart eget material då det gäller uppgifter. Två lärare använder läroböcker. Molloy (2008) påpekar att läroböcker ökar risken att eleverna inte tänker självständigt, men som L7 påpekar är det krävande att bygga upp allt material själv:

L8: Nästan allting är eget material

L7: När man börjar kan det vara ganska krävande och jobbigt när man inte har något material utan du ska bygga upp allting hux flux bara själv.

L1: Svenska läroboken Bron funkar jättebra. Andra året vi har den. Dom finlandssvenska böcker har inte gått att använda. Allt i Bron passar in i läroplanen, medan det inte varit fallet med de finlandssvenska böckerna.

L3: Oppikirja Tajua, muilla on Särma.

Samma lärare som använder läroboken Bron (L1) tycker att det är ett stort jobb att sätta ihop materialet själv, medan L7 tycker att just det är tjusningen med yrket, fast det till en början är krävande:

L1: Jättejobb att sätta ihop material.

L7: Jag tycker det är jättebra, det är svårt förstås, (om friheten att få välja uppgifterna) men det är charmen med hela läraryrket och framförallt moddaläraryrket att det är jätte fritt och finns alla möjligheter. Det vore jättetråkigt att göra bara samma sak år ut och år in, utan du kan anpassa enligt intressen och det som händer i samhället.

Flera lärare berättar att de mycket ofta justerar de uppgifter som görs i samband med litteraturen:

L8: Uppgifterna justeras varje år.

L6: Om det går på rutin blir det aldrig bra. Man måste förnya sig och själv ha upptäckandets glädje i texten.

Samtidigt som läromaterial kan begränsa undervisningen hjälper läromedlen med arbetsmängden modersmåslärare ofta har. Då lärarna själv bygger upp allt material varje

år kan lärarens energi och ork avta som i sig påverkar kvaliteten på undervisningen. En lärare hämtar entusiasm från Sverige:

L6: Det här är ju nog det bästa jag vet, att försöka få eleverna att bli intresserade, så dom finns nu där. Ja följer med olika forum och så åker jag varje år till bokmässan i Göteborg. En stor del av iver och energin kommer därifrån.

De lärare som deltagit använder inte digitala läromedel utan hittar på uppgifterna själv eller använder traditionella läroböcker som Bron eller Särmä. Den digitaliseringen eller *digiloikka* det skrivs mycket om kommer inte till synes i de skolor lärarna är verksamma i. Däremot har eleverna eventuellt inte möjligheten att lära sig kritiskt navigera på webben i just modersmål då digitala läromedel inte används i undervisningen. Läroplanen betonar att eleverna "lärt sig även om upphovsrätt och etisk webbkommunikation" i ämnet modersmål och litteratur (LP 2014 s.292).

"Dom allra flesta elever tycker bäst om när det är variation."

Vilka metoder använder lärarna då och till vilket syfte? Materialet visar att variation präglar alla klassrum som är i enlighet med läroplanen. "Eleverna ska ges möjlighet att visa prov på sina kunskaper och färdigheter på ett mångsidigt sätt." (LP 2014 s.289). En lärare menar att även eleverna tycker om variation i undervisningen:

L6: Dom allra flesta elever tycker bäst om när det är variation.

Närläsning

Närläsning handlar om att se andras synvinklar och andra möjliga tolkningar av texten (Höglund 2019). Några lärare nämner att de använder närläsning som metod för att kunna förstå de referenser man behöver för att kunna förstå boken:

L6: För om man tar Flugornas Herre som exempel är det en så pass svår bok med referenser som de inte förstår så behöver man närläsa.

L3: Lähilukutehtäviä, analysointitehtäviä. Että osaisivat analysoida sitä kirjaa.

Forskning visar att elever förstår allt sämre det de läser (Molloy 2017). Det är lärarens jobb att se till att eleverna förstår och hänger med. L3 menar att eleverna ska kunna analysera den bok de läst. En lärare använder en *post it*-analysmetod där eleverna ska hitta vissa citat då de kommit in i boken och märka dem med post-it lappar:

L5: Post it- analysen engagerar dem. De kan göra uppgiften utan att läsa hela boken som jag tycker frigör dem från mycket stigma att då kan du redan diskutera saker som hänt i början av boken och försöka att diskutera vändpunkt. Och det upplever jag att många har mått bra av där dom inte känner att nu kollar hon [läraren] om jag kommit genom boken.

Två lärare i samma skola använder post it-analysen som ett redskap där eleverna lär sig närläsa men utan press på prestation. Eleverna lär sig att se noggrannare på enskilda citat och skapa en förståelse för texten genom citaten. En fråga man kan ställa är till exempel "Kan det här betyda något annat?" (Molloy 2008 s.266) som övar elevernas förmåga att tolka och att läsa mellan raderna. Dessa tolkningar och frågor kan ändå behöva en gemensam diskussion i klass för att eleverna ska ha möjligheten att höra andra möjliga tolkningar.

Litterära diskussioner och muntliga framföranden

De flesta lärare använder diskussioner (litterära samtal) som en metod i klassen då de försöker förstå och analysera litteratur. Läroplanen betonar elevens färdigheter i att hen kan "uttrycka sina åsikter och motivera dem på ett trovärdigt sätt, beaktar andras åsikter och samarbetar med andra i kommunikationssituationer" (LP 2014 s.293). Litterära samtal i klassen hjälper eleverna att förstå den lästa litteraturen bättre. Genom att dela sina tankar med andra bygger och omformulerar eleverna sina föreställningsvärldar som vidgar elevernas sätt att läsa och tolka. Elever övar upp även sin litterära kunskap i viktiga begrepp inom litteraturen då de samtalar om litteratur (Langer 2005). "Elever använder interaktionen med andra för att utforska nya horisonter av möjligheter" (Langer 2005 s.73). En lärare menar att hon som lärare får en ny syn på litteraturen då hon låter eleverna styra samtalet, medan en annan lärare tror mer på lärarstyrda samtal:

L8: I samband med klassikerna mycket litterära salonger med reflektioner kring värderingar och idéhistoria. En litterär salong är egentligen en bokdiskussion med

snofsigare titel. Ofta fungerar salongerna bäst då eleverna själva styr samtalet på det de [eleverna] vill. Ofta får jag själv en helt ny syn på böckerna den vägen och diskussionerna kan bli väldigt spännande.

L6: Jag tror jättemycket på gemensam läsning. Jag tror på styrda litteratursamtal.

En annan lärare anser att gemensamma diskussioner gör läsningen till en social händelse och att det då brukar vara mer lyckat än att arbeta ensam. Då eleverna jobbar tillsammans har de möjligheten att upptäcka nya föreställningsvärldar utanför sin egen (Langer 2005):

L7: Överlag att läsa en bok tillsammans i klassen, ju mer du behandlar den tillsammans ju mer diskuterar och gör saker tillsammans kring den hjälper dem med läsningen att det blir en social grej det där med läsningen så det brukar ju vara mer lyckat än sitta för sig själv och jobba.

De flesta lärare förhåller sig ändå positivt till diskussioner i klassen kring det lästa verket. Genom att låta elevernas röster bli hörda och beaktas som meningsfulla, kan diskussionerna utöver att de öppnar upp boken för eleverna, även motivera eleverna till fortsatt läsning. L8 hävdar att även hen lär sig något nytt genom litteratursamtal som kan få eleverna att inse att läraren nödvändigtvis inte vet allt och att deras åsikter har betydelse.

Utmaningen med diskussioner är att allas röster inte blir hörda. Elever som inte vill tala högt inför klass får inte sina åsikter hörda i diskussioner, som inte betyder att eleverna inte skulle ha intressanta eller utmärkta åsikter. Muntliga framföranden har en likadan effekt som diskussioner, alla elever får kanske inte sagt det de vill då de uppträder inför klass. En lärare har en lösning på problemet:

L6: I fjol hade jag en muntlig uppgift där eleverna fick analysera kapitel 7, 8 och 9 (Flugornas Herre) och den uppgiften gjordes så att de spelar in det på sin mobiltelefon och överför den muntliga presentationen till mig. Det fungerar jättebra eftersom eleverna som inte överhuvudtaget inte hörs i klassrummet, om man inte tvingar dem till det, så kan ha hur mycket som helst att säga. Och de är överraskande verbala som man tror att är helt tysta.

Läraren låter eleverna spela in sin muntliga presentation, som kan vara en lättnad för elever som tycker det är obekvämt att tala inför klass. Läroplanen betonar elevens muntliga färdigheter som då inte skulle ge utrymme för vissa elever att undgå muntliga presentationer, "de tränar sig i att lyssna och tala genom att utbyta idéer" (LP 2014 s.291). Läraren har i den här klassen kunnat använda mobilen som ett redskap i undervisningen och inläringen, inte som ett störningsmoment. På det här sättet övar eleverna att verbalisera sina tankar. Ett annat sätt att få allas röster hörda i en klass är att använda en skriftlig metod som läsdagbok eller läslogg.

Läslogg och läsdagbok

Läsdagboken hjälper läraren att styra elevernas diskussioner och kan användas som utgångspunkt då läraren vill att någon enskild elevs fråga diskuteras i grupp. Då kan läraren mer finkänsligt få flera elevers röster hörda utan att eleverna själv behöver framföra sina frågor. Läraren kan också välja att besvara en enskild elevs fråga i dagboken, som gör att eleven känner att hens röst också blir hörd (Molloy 2017):

L7: Ibland har jag läsdagbok där de ska stanna upp efter kanske tio sidor och efter kanske en femtedel och reflektera kring sin läsning. Inte så styrt, inte litteraturanalytiska begrepp utan allmänna reflektioner.

L8: Läsdagböcker, ordkunskap, reflektionsuppgifter, kreativa uppgifter utgående från verken.

Två lärare nämner att de använder läsdagböcker. L7 använder dagboken som ett sätt för eleven att stanna upp och reflektera över sin läsning och låter dagboken då vara fri från litteraturanalytiska begrepp. En läsdagbok är alltså inte enbart för eleven att få sina tankar ner på papper, utan kan användas som ett pedagogiskt verktyg av läraren. Styrda läsloggar används inte av dessa lärare, istället görs andra styrda uppgifter i samband med verken, som till exempel styrda litteratursamtal.

Ifall det handlar om läs- och skrivsvårigheter eller att eleven endera är en ovan läsare eller omotiverad, kan högläsning (Molloy 2008) eller ljudböcker vara ett alternativ.

Högläsning och ljudböcker

Högläsning fungerar bra för elever som är mindre läsvana och ger möjligheten för svaga elever att uppleva texten (Molloy 2008). Även ljudböcker anses göra litteraturen mer tillgänglig för alla (Dahlgren 2018) samt ger ljudboken möjligheten för svaga läsare att delta i litteraturen och på så sätt även uppgifterna i klassen (Cox Clark 2007). Lärarna är eniga om att högläsning samt ljudböcker fungerar bra för svaga elever och att det är det enda sättet att veta att alla har fått ta del av texten:

L7: Högläsning gillar de alltid och det är överraskande hur mycket en 15-åring också njuter av att få höra på högläsning.

L3: Heikoiille voi lukea ääneen ekan tunnin jotta pääsevät alkuun.

L7: Och inte kan du ju nånsin tvinga dom att läsa att det är bara vid högläsning som du vet att alla läst.

L3: Huoltajat ostivat BookBeatin lapsilleen.

En lärare berättade att hen bad hemmen köpa BookBeat åt sina barn eftersom skolan inte har möjlighet att erbjuda det. Ingen lärare ser negativt på ljudböcker eller högläsning, men alla lärare nämnde inte att de använder dessa metoder. Högläsning är tidsödande som kan vara orsaken till att alla inte väljer att använda metoden, men som L7 nämner är högläsning det enda sättet att se till att alla deltagit i läsupplevelsen. Vissa lärare nämner att de använder tvång som en metod för att få alla att läsa.

Tvång

Flera lärare medger att tvång är det enda sättet med vissa elever att få dem att läsa, samtidigt som en annan lärare inte tycker man kan tvinga eleverna till läsning. Elever som är omotiverade av läsning kan hotas med att bli underkända om de inte läser, berättar en lärare:

L8: Kallt tvingar dem och försöker uppmuntra.

L7: Och inte kan du ju någonsin tvinga dom att läsa att det är bara vid högläsning som du vet att alla läst.

L6 anser att det ofta handlar om att eleven inte hittat rätt bok, mer än vad de handlar om att vara omotiverad. L1 instämmer och motiverar sitt val att inte läsa klassuppsättningar med att alla kanske inte har liknande smak:

L6: Jag försöker vara förstående och försöker lista ut vad som är problemet bakom och väldigt ofta handlar det om att den eleven inte har hittat den boken som på riktigt hittar rätt.

L1: Det gäller för alla att hitta rätt bok. Att kunna bemöta dem på rätt nivå. Därför kan klassuppsättningar vara struligt, men då kan de starka läsarna bära lite de svagare eleverna som ändå kan delta i diskussionerna.

Nästan alla lärare anser att problemet är att eleverna inte ännu hittat en bok som fungerar för dem. Lärarens jobb är då att försöka lista ut vad eleven kunde vara intresserad av, påpekar en lärare:

L6: Jag tror däremot inte att det är så fiffigt att hela tiden tala om hur viktigt det är med läsning, för kanske det är mera sånt som gör dom ångestfyllda och stressade.

Istället för att tvinga eleverna till läsning eller ofta påpeka hur viktigt det är att läsa, kunde man med hjälp av roliga uppgifter som dramatisering, gemensamma uppgifter eller skapande få dem motiverade till läsning.

Dramatisera

Ett av undervisningens mål för högstadieelever är att "stödja eleven i att bredda sin förmåga att uttrycka sig i olika slag av kommunikationssituationer, även genom drama" (LP 2014 s.293). Utöver att dramatisering lär eleven att uttrycka sig kan dramatisering hjälpa eleven att fördjupa sin förståelse för ett specifikt ställe i boken, menar Molloy (2008):

L2: Draamatehtäviä kirjaan liittyen. Kolmen kirjan naispäähenkilöt tapaavat torilla. Oppilaat pitävät näyttelemisestä.

L6: I många klasser är dramatiseringar en höjdare men så finns det också klasser där dramatiseringar inte alls passar.

L2 använder drama som ett sätt att förstå karaktärerna i en bok bättre genom att olika böckers karaktärer träffas på ett torg. Både L2 och L6 håller med om att dramatiseringar brukar fungera bra, men L6 anmärker att det inte fungerar i alla klasser. Om en plan inte fungerar hamnar läraren justera undervisningen.

Skapa

Läroplanen understryker vikten av att "Eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin kreativitet" (LP 2014 s.287) som kan komma till synes genom kreativa uppgifter:

L5: Fungerat bra då vi läst i grupper. Då har vi haft som fokus att hitta miljön och rita den.

L2: Lyhyt kirjallinen kuulustelu. Trailereita, postereita, kirjallisuuskeskustelu kuuluu jokaiseen kirjaan. Uutisia, sarjakuvia kirjan pohjalta.

Två lärare berättar att de ritar, gör trailers, nyheter, posters och serier då de arbetar med litteratur. Genom kreativa uppgifter övar eleverna att tolka och förstå litteraturen bättre, till exempel genom att rita miljön. Andra uppgifter som hjälper eleverna att förstå litteraturen bättre är uppgifter som görs tillsammans.

Gemensamma uppgifter

Uppgifter som görs tillsammans i klassen eller i mindre grupper brukar enligt lärarna fungera och inspirera eleverna, samtidigt som de minskar på pressen:

L4: Gruppnovell (gemensam skrivuppgift). Det som den lyckad är att eleverna inte hade någon press på. De får bara skriva.

L3: Toiminnallisuus innostaa. Pääsee yhdessä tekemään jotain, kirjan äärellä pupisemista, silloin huomaamatta puhuvat kirjoista.

L4 poängterar att det ibland kan vara viktigt att inte lägga press på eleverna, lika som med post-it-analysen L4 och L5 använder sig av vid närläsning. Även L3 anser att praktiska uppgifter får eleverna att diskutera böcker utan att de "märker" som i sin tur kan vara en lättnad för eleverna att inte alltid behöva prestera.

2.3 "Handledning är det som allra mest bidrar till motivationen"

Rejman menar att det viktiga för läraren är "att skapa läslust hos eleverna" (2013 s.137). Flera lärare menar att motivationen samt koncentrationen försämrats under de år de arbetat som lärare och att mobilerna är en stor orsak. Man har varit tvungen att sänka kraven menar en lärare:

L1: Elever är inte lika motiverade mer för läsning, man har måsta sänka kraven, en del årskurser läser två böcker i året. Himla sjå att få dem att läsa. Mera fuskande med filmer.

Ytterligare berättar en lärare att vissa elever inte läser något alls, de har inga berättelser, de ser inte på filmer heller. Läraren förstår inte vad eleverna talar om och vice versa:

L3: Haaste on yhä kasvavampi suuri joukko joka ei lue mitään, eivät edes katso elokuvia. Niillä ei ole mitään tarinoita. Pelejä jonkun verran mutta ei mitään yhteistä tarinaa, johon vois viitata. Mä en tajua mistä ne puhuu, ne ei tajua mistä mä puhun.

Det kräver tid och resurser menar en lärare, som visserligen har resurser, medan alla kommuner inte har möjlighet att bidra:

L6: Det krävs ett strukturerat arbete och stora satsningar.

L2: Vaihtuvuus valitettavan pientä, kunnalla ei varaa ostaa uusia.

En lärare påstår att det är handledningen som är den viktigaste faktorn för motivation:

L5: Handledning är det som allra mest bidrar till motivationen.

L4 försöker få eleverna själva att förstå vikten av att kunna läsa och hur läskunnighet ökar förståelsen i andra ämnen, medan L6 tycker att det får eleverna mer stressade då man påpekar om vikten att läsa:

L4: Nog är det ju en svår uppgift det kan jag inte förneka. Men jag försöker på något sätt få dem att inse att man behöver kunna läsa och ju mer man läser desto bättre blir man på läsförståelse och då går ju också de andra realämnena bättre.

L6: Jag tror däremot inte att det är så fiffigt att hela tiden tala om hur viktigt det är med läsning, för kanske det är mera sånt som gör dem ångestfyllda och stressade.

Alla lärare är eniga om att det gäller att hitta rätt bok i rätt genre. Rejman (2013) kommer fram till i sin undersökning att det ändå är viktigt för eleven att kunna vidga sin läsrepertoar som skulle betyda att det kan vara bra för eleven att ibland läsa något utanför ens egna favoritgenre. Rejman menar trots det, att ett lyckat bokval ger en gynnsam upplevelse för eleven, som kan bidra till motivationen och fortsatt läsning:

L1: Det gäller för alla att hitta rätt bok. Att kunna bemöta dem på rätt nivå. Därför kan klassuppsättningar vara struligt, men då kan de starka läsarna bära lite de svagare eleverna som ändå kan delta i diskussionerna.

L1 använder inte klassuppsättningar med sina elever i år och tycker att man inte kan bemöta alla på rätt nivå, samtidigt som det är lättare att föra litterära diskussioner i klassen om alla elever läst samma bok. Då eleverna läser enskilda böcker kan de bli mycket ensamma med sina läsningar, medan klassuppsättningar ger möjligheten att besvara allas frågor gemensamt. Då alla läser egna böcker finns det inte tid att besvara allas frågor på djupet och då hamnar läraren avstå från att hjälpa eleven få en djupare förståelse för boken. En lärare löser problemet genom att individualisera uppgifterna, som visserligen är ett stort jobb:

L3: Kun kaikilla eri kirja, teen kaikille omat tehtävät mutta näissä hirveä homma.

En lärare efterlyser förebilder för eleverna och tror att manliga läsande förebilder skulle få pojkarna bli intresserade av läsning:

L3: Lisää isiä lukemaan. Miesmalleja jotka lukevat.

3. Sammanfattning och diskussion

I föreliggande kapitel sammanfattas och behandlas de resultat analysen gett, samt diskuteras resultaten. Det görs även en kritisk reflektion av arbetet i slutet av kapitlet, samt i slutorden ges det förslag på vidare forskningsområden undersökningen gav upphov till.

3.1 Resultatsammanfattning

Undersökningens mål var att kartlägga svar på *hur* lärare använder skönlitteratur i sin undervisning och till vilket syfte och hur lärarna kan med hjälp av undervisningen *motivera* eleverna till att bli intresserade av läsning. Resultaten visar att lärare använder skönlitteratur i klassen mycket varierande, som är i enhet med läroplanens riktlinje. Uppgifterna som behandlas i samband med litteraturen är närläsning, litterära diskussioner, muntliga framföranden, dramatiseringar, gemensamma uppgifter och läsdagböcker. Uppgifterna görs mestadels för att eleverna ska förstå sin läsning bättre och för att kunna analysera den lästa boken eller för att tangera intressant och aktuell tematik som läraren anser att klassen behöver just då.

Lärarna menar att det som allra mest bidrar till motivationen är att hitta rätt sorts litteratur och att handleda eleverna om litteraturen är utmanande. Att hitta rätt bok för eleven är något som upprepas av alla lärare som deltog i intervjun. De lärare som arbetar i Helsingfors har ett bra urval av böcker redan i skolans bibliotek, men till exempel båda lärarna i Kuusamo påpekar att skolan inte har ett bra urval av böcker som leder till att klasserna läser samma böcker år ut och år in. För att ha möjlighet att synliggöra eleverna för olika sorters litteratur bör litteraturen finnas lätt till hands, både för lärarna och eleverna. En lärare i Kuusamo väljer att själv gå till biblioteket och låna böcker åt dem.

Eftersom alla lärare var eniga om att det gäller att hitta rätt sorts litteratur för att motivera eleverna kan man diskutera om klassuppsättningar, där hela klassen läser samma bok är en ändamålsenlig metod. Då eleverna får välja själv kan de med hjälp av lärarens handledning hitta rätt bok, samtidigt som individuella läsningar inte ger utrymme för

gemensamma djupare analyser av ett verk. Alla förutom en lärare läser klassuppsättningar och menar att en gemensam läsning ofta är mer betydelsefull än en individuell läsning. Ytterligare bör läraren vara medveten om ifall hen ofta väljer istället för eleverna, att låta eleverna läsa i olika sorters genre. Det kan ändå vara väsentligt att inse att samma metoder inte fungerar för alla och att variation är nyckeln i litteraturundervisningen.

Läraren behöver således en repertoar av olika uppgifter och metoder som hen hastigt kan ändra om den metoden inte fungerar i den klassen, som till exempel dramatiseringar. Några lärare påpekar att det kan vara en lätnad för eleverna att inte behöva prestera i precis alla uppgifter som görs, och att då kan exempelvis skapande uppgifter komma bra till hands, som att rita miljön ur boken.

Genom att inta högläsning eller introducera ljudböcker ger läraren även de svaga eleverna möjligheten att få ta del av litteraturen och få ta del av berättelser. För de elever som är omotiverade tvingar lärarna till läsning genom att hota med underkänt.

Eftersom läraren bestämmer hur undervisningen sker i praktiken är det relevant att fundera på lärarens ork och hur hen kan bli inspirerad. En lärare hämtar ork och inspiration från bokmässan i Göteborg, men hur gör de andra? De lärare som intervjuats verkar arbeta utöver den tid som de får betalt för, som läraren som går på sin fritid till biblioteket för att låna böcker åt eleverna.

Lärarna berättar att motivationen och koncentrationen försämrats under de år de arbetat som lärare och menar att det till en stor del är mobilernas fel. De menar ändå att fast det finns en allt större grupp elever som inte läser något alls kan de motivera eleverna genom handledning. En yttre motivationsfaktor som kunde påverka positivt vore läsande rollmodeller.

3.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppdelad i tre delar. Del 1: Val av bok, Del 2: Val av uppgifter och Del 3: Hur lärarna motiverar, eftersom dessa tre teman är övergripande i studien. Uppdelningen är parallell med uppdelningen i tidigare kapitel ”2.

Resultatanalys”. Delarna flyter delvis in i varandra då svaren stundom är mycket lika oberoende av frågorna som ställts.

3.2.1 Val av bok

Lärarna berättar att de väljer böcker beroende på vad som finns till hands och vad lärarna anser gruppen behöver just då. Läraren bör känna sina elever för att kunna känna av stämningen i klassen eller vad som pågår i deras personliga liv, för att kunna välja bok enligt vad läraren tycker att behöver synliggöras. Nilsson (2007) skriver att läsningen blir mer betydelsefull om litteraturen behandlar teman som eleverna kan känna igen sig i. Lärarna som väljer att läsa sådana böcker med eleverna kan inspirera och motivera eleverna till fortsatt läsning. Den utmaning läraren står inför är ifall klassuppsättningar inte fungerar för alla i klassen. Då kan läraren ändå försöka välja en bok som lämpar sig för majoriteten i klassen. Läraren bör hålla sig ajour med ungdomslitteratur, vilket betyder att mycket av lärarens tid utanför arbetstiden går till att läsa ungdomslitteratur. Flera lärare menar att de tycker om friheten att få välja och att de då bättre kan anpassa litteraturen för klassen, än om läroplanen hade vissa verk som alltid bör läsas. Att välja rätt sorts litteratur verkar vara viktigare än att översättningar.

Två lärare nämner att de anser att eleverna ska få ta del av mer utmanande verk. Fastän eleverna tycker det är tungt att läsa svårare verk, är de stolta då de klarat av det. En väsentlig del av att låta eleverna läsa något utmanande är lärarens handledning. Eleven ska inte bli ensam med sin läsning eftersom det kan leda till frustration och kan få eleven att tappa intresset för läsning helt. Lärarens jobb är att motivera och stödja eleverna i sin läsning, som tyder på en mer elevcentrerad undervisning där läraren handleder eleven att själv lära sig.

Lärarens jobb är inte att servera svaren, utan att hjälpa eleven hitta dem själv. En lärare tycker ändå att det är hens uppgift att servera själva boken åt eleverna exempelvis genom högläsning så att även de svaga eleverna kan ta del av uppgifterna och diskussionerna. Den mest utmanande uppgiften läraren står inför är att hitta rätt bok åt alla elever, speciellt de svaga. Många lärare högläser åt klassen, som är tidsödande, men som en lärare nämner är det enda sättet att vara säker på att alla fått ta del av läsningen. Man kunde ju tänka sig

att vårdnadshavarna skulle högläsa hemma för att se till att eleven får ta del av historier och väcka känslor. Då kunde lektionstid användas på annat sätt. Ett annat knep är ljudböcker som flera lärare tycks använda. Fast ljudböcker inte tränar läskunnigheten, uppövas nog koncentrationsförmågan, ordförrådet och lyssnarförmågorna, likaså ger det lyssnaren historier (Cox Clark 2007).

En lärare anser att eleverna inte har några historier mer och att läraren inte hittar något att hänvisa till i deras liv eftersom de inte mer känner igen klassiska sagor, till exempel. Detta skapar problem i klassen, eftersom om läraren inte vet vad som pågår i elevernas liv kan hen inte heller tangera teman som kunde intressera eleverna. Om gapet blir för stort mellan lärare och elev klarar läraren inte av att tillämpa litteraturvalen för gruppen och då riskerar undervisningen bli lärarcentrerad och motivationen för fortsatt läsning avta. Som Rejman (2013) menar ger ett lyckat bokval en möjlighet till en positiv läsupplevelse, som kan motivera eleverna till fortsatt läsning.

3.2.2 Val av uppgifter

I enhet med läroplanen är informanternas undervisning varierande. Läraren har all makt gällande valet av uppgifter som görs i klassen. Några lärare tar hjälp av undervisningsmaterial i böcker som Bron och Särma, som underlättar lärarens dagliga arbete, men de flesta lärare hittar på alla uppgifter själv. Att elever efterlyser mer skapande uppgifter (Østern 1997) kommer nog tillsynes i de uppgifter som lärarna väljer att använda. Genom att ha varierande uppgifter kan bedömningen även ske mer rättvist, men det fordrar att läraren känner sina elever och vet vad just den klassen behöver i en given situation. Det fordrar även att läraren har koll på både stämningen i klassen, samhället utanför klassen, samt ungdomslitteratur som kunde tangera sådant som eleverna kan känna igen sig i. Några lärare nämner att det är bra att ibland ha uppgifter som inte lägger press på eleverna. För att hjälpa eleven hitta glädjen i att läsa och motivera till fortsatt läsning kan det vara bra att tidvis lyfta prestationskraven och ha uppgifter som inte bedöms eller visa eleven att det går att diskutera litteratur utan att ha läst hela verket, som i post it-analysen. Post it-analysen är ett bra exempel på hur läraren kan hjälpa eleven att samtidigt öva på närläsning, som att lyfta stigma att behöva läsa hela verket.

Alla lärare var eniga om att litterära samtal hör till de metoder som ska användas i arbetet kring det lästa verket. Litterära samtal hjälper eleverna att tillsammans förstå litteraturen bättre, samtidigt som läsningen görs till en social händelse. Elever med lässvårigheter kan genom högläsning eller ljudböcker delta i litterära samtal, som gör att svaga elever också får ta del av samma undervisning. Genom att samtala övar eleverna på att det finns många möjliga svar jämfört med debatt där det ofta ska utses en "vinnare." För att litterära samtal ska fungera i helklass, bör hela klassen ha läst samma bok, som undersökningen kommer fram till att alla klasser inte gör.

Det kan vara svårt för en lärare att vara säker på om eleverna verkligen läst det de ska, som har lett till att några lärare tagit till "tvångsläsning" med hot om att bli underkända i ämnet om de inte läser. Tvång låter som ett sista alternativ eftersom det osannolikt ökar elevernas intresse för läsning, men möjligen tränar elevernas läsförmåga och disciplin som studier kräver. Den här studiens mål var att se hur lärare kan bidra till motivationen av läsning, eftersom forskning visar att unga läser allt färre hela tiden och jag anser att tvång är en metod som kan lämnas i det förflutna. Samtidigt inser jag att dessa lärare som använder tvång har en lång arbetserfarenhet bakom sig som jag inte har, men det får mig ändå att begrunda om dessa lärare tappat intresset eller energin för undervisningen och på grund av detta tagit till tvångsmetoden. En lärare som använder tvång berättar att hen inte förstår eleverna och eleverna förstår inte hen.

Samma lärare som använder tvång berättar att skolan inte har resurser att skaffa ny litteratur. Om eleverna hamnar läsa äldre litteratur som de inte känner igen sig i blir de omotiverade och har knappast lust att läsa. Det är oroväckande att lärare hamnar använda tvång i sin undervisning för att få eleverna att läsa. Kunde man finna andra lösningar på detta? Exempelvis genom att erbjuda ljudböcker eller högläsning. Två av lärarna som använder tvång som metod berättar inte att de skulle läsa högt för klassen, ena läraren erbjuder ljudböcker som alternativ för svaga elever, men kunde man erbjuda högläsning och ljudböcker även för de andra? Ett alternativ att få eleverna igång med läsningen vore att högläsa för hela klassen eller låta dem lyssna då och då på stycken av boken som ljudbok. Ett annat alternativ kunde vara att be hemmen läsa tillsammans med eleverna,

som skulle ge upphov till mer lektionstid för uppgifter eller frågor som uppstår vid läsningen. Högläsning kräver visserligen att klassen läser samma bok.

Trots allt, om läraren får eleven slutligen att läsa, kan eleven delta i uppgifterna som ska göras och diskussioner som ska föras. Fast läsningen kan vara jobbig för vissa elever kanske inte uppgifterna är det alls. Om eleven istället via uppgifterna blir motiverad till läsning kanske tvånget att läsa inte är farligt i slutändan. Post it-analysen är ett utmärkt exempel på hur själva uppgiften visar eleven att hen nog kan delta i diskussioner och klara av uppgifter kring verket utan att behöva läsa hela boken. Läsning är inte som matematik, man behöver inte kunna lösa alla mellansteg för att kunna diskutera svaret.

3.2.3. Hur lärarna motiverar eleverna

Några lärare nämner att under deras tid som lärare har koncentrationen försämrats markant och en orsak till det är den ökade mobilanvändningen. En lärare har ändå hittat på ett sätt att använda mobilerna som ett redskap i undervisningen genom att eleverna bandar in sina presentationer. Mobilanvändningen kommer antagligen inte att avta, tvärtom. Istället för att se mobilerna som ett hot mot undervisningen kunde man istället försöka använda dem på ett nyttoinriktat sätt.

En gemensam faktor som alla lärare är ense om är för eleverna att hitta rätt bok, likaså menar forskare som Rejman (2012). Rätt sorts bok i rätt genre motiverar eleverna till läsning, en bok som inte fungerar är ytterst omotiverande. Skolorna i Helsingfors har ett bra utbud av böcker, samt närliggande bibliotek att välja ur, om skolans utbud inte räcker till. Många skolor får även bokpaket som bidrag för att fylla på skolbiblioteket, med det gäller inte alla skolor. Bland annat har skolorna i Kuusamo knappare resurser och biblioteken ligger långt från skolan. Det resulterar i att eleverna i årskurs nio läser samma böcker som eleverna året innan. Variationen är begränsad och jämfört med de svenska skolorna i huvudstadsregionen är fördelningen orättvis. Alla lärare var eniga om att med rätt bok motiveras eleven till läsning, men om utbudet är begränsat uppstår en utmaning för läraren. Hur kan läraren motivera eleven till läsning om hen gång på gång ska motivera eleverna att läsa *Anna-Liisa* istället för att kunna erbjuda litteratur som tangerar något eleverna har egna erfarenheter av?

En till utmaning för läraren är den allt större gruppen elever som inte läser något alls. En lärare berättar att hen inte hittar något gemensamt med eleverna mer. På grund av det blir det svårt för läraren att försöka hitta teman som kunde behandlas. Det gäller för läraren att hålla sig ajour med aktuella teman i tonåringars liv för att kunna behandla dem i undervisningen genom litteraturvalen, samtidigt som det inte är en lätt uppgift. I större skolor där eleverna har möjlighet att få undervisning av flera lärare har eleverna en större chans att få en bredare undervisning, samtidigt som en liten skola kan möjliggöra för läraren att verkligen lära känna sina elever och på så sätt göra undervisningen skräddarsydd. En lektion eleverna tycker är aktuell och intressant bidrar sannolikt till motivationen, men som Molloy (2017) påpekar, ska lektionen inte enbart vara rolig för läraren utan eleverna ska ligga i fokus.

En lärare nämner att det är handledningen som mest bidrar till motivationen. Då läraren har tid att enskilt handleda alla i klassen som behöver handledning fungerar det utan tvivel. Men det blir en allt svårare uppgift i stora klasser och i klasser där elever har läs- och/eller skrivsvårigheter eller andra funktionsvariationer. Eftersom i dagens undervisning integreras elever med specialbehov i den vanliga klassen, kan en lärares resurser inte räcka till för alla elever. Det fordras mer resurser för elever med specialbehov om undervisningens kvalitet ska bevaras.

För att upprätthålla elevernas lust att lära sig kan en motivationsfaktor vara att ibland ha uppgifter som inte lägger press på eleverna. Bedömningen i ämnet betonar en varierande undervisning (LP 2014) som lyfter fram alla elevers starkheter i något. Alla kan inte vara bra på allt. Ifall läsandet ska göras roligt och motiverande bör läsningen ses som något som eleverna vill göra för deras egen skull, inte enbart för prestationens skull.

Läsande rollmodeller som föräldrar, både mammor och pappor och kändisar av olika kön kan vara en yttre motivationsfaktor. Några lärare konstaterade att speciellt bland pojkar anses läsning inte vara särskilt coolt. En 15-åring vars ishockeyspelande förebild läser, kan motivera eleven till läsning, men det kan även läsande föräldrar göra. Läsning behöver inte vara något som utesluter att man tycker om något annat också, som idrott

eller datorspel. Lärarna ger ändå hopp. Så länge lärarna har viljestyrka att fortsättningsvis försöka motivera eleverna till fortsatt, kanske livslång läsning så finns det en ljusglimt:

L6: Det här är ju nog det bästa jag vet, att försöka få eleverna att bli intresserade.

3.3 Kritisk reflektion

Tidigare kapitel redogör undersökningens resultat och lägger dem in i en större samhällelig helhet, med alla dess utmaningar. I det följande gör jag en kritisk reflektion av undersökningen och reflekterar över forskningsprocessen.

En första kritisk reflektion jag gjort är insamlingen av materialet. Med åtta informanter kan materialet ses som knappt, fler informanter från fler kommuner skulle ha gett ett bredare spektrum. Om jag haft möjlighet att intervjua fler lärare från finska skolor, så att fördelningen mellan språken varit jämn, kunde jag ha fått ett mer omfattande material. Eftersom några lärare i huvudstadsregionen arbetade i samma skola insåg jag att de använder samma metoder i undervisningen. En av dessa metoder är post it-analysen. Ifall alla lärarna varit från olika skolor skulle de uppgifter jag presenterar i den här undersökningen vara mer varierande.

En andra reflektion är att jag inte hade möjlighet att träffa alla lärare personligen som kan ha resulterat i knappare svar. Jag kontaktade fler lärare än jag fick svar av, som kunde peka på endera ett ointresse av lärare att delta i en undersökning som den här eller att lärarnas arbetsmängd inte ger utrymme att delta i en intervju. Som en lärare konstaterade, hade hon inte tid att ses personligen utan besvarade hellre frågorna per e-post.

Samtidigt som min knappa arbetslivserfarenhet i skolor kan ses som en nackdel, kan den även ses som en möjlighet till att bevara distansen och kritiska förhållningssättet för undersökningen. Som Rejman påpekar är området för denna sorters undersökningar "långt ifrån uttömmande beskrivet" (2013 s.207) och min undersökning kan därmed ses som ett bidrag till att få en inblick i hur lärare använder sina metoder i praktiken.

3.4 Slutord & vidare forskning

Bonusfrågan “ser du skillnader i intresset av läsning mellan könen?” fick inte alls sådana svar jag förväntat mig. Frågan skickades inte på förhand till informanterna för att inte dra uppmärksamheten från de aktuella frågorna. Jag ställde frågan eftersom jag var intresserad av att höra lärarnas syn på skillnader mellan könen och om de håller med om den aktuella diskussionen kring det. De flesta lärare ser inte en stor skillnad mellan könen, vilket var överraskande. Lärarna anser att pojkar är svagare läsare för att det inte anses vara coolt att läsa och att flickor har hittat ett sätt att använda mobilen som språkutvecklande, medan pojkar spelar mer. L3 menar också att *duktig flicka* syndromet pressar flickorna till läsning:

L3: Keskimääräisesti heikkoja on tytöissä että pojissa. Tytöt ovat tunnollisempia suorittajia.

L1: Det finns flera svaga och ointresserade pojkar, men allmänt ser jag inte hemskt stor skillnad.

L5: Flickor använder mobiltelefoner och sociala medier som stöder deras språkutveckling/.../ medan pojkar ofta använder mobilerna till att spela.

L6: Det anses inte speciellt coolt att vara läsare...

Svaren lärarna gav på bonusfrågan var mycket intressanta och ögonöppnande. Intresset för läsning mellan könen vore intressant att undersöka vidare i, då det skrivs mycket om att pojkar läser allt mindre. Bland annat YLE:s artikel *Miten saada pojat innostumaan kirjoista?* “*Kannattaa kysyä, mikä kiinnostaa*” (Gustafsson 22.5.2017) menar att pojkar läser allt mindre skönlitteratur och att det viktiga är igen att hitta rätt sort bok. Lärarna är ändå av den åsikten att de inte ser stora skillnader mellan könen i de klasser de undervisar.

I undersökningen kom det också fram att några lärare tar till tvång som en metod att få elever att läsa. Det kunde vara en annan intressant fråga att se närmare på, huruvida tvång ger gynnande resultat, eller om det avskräcker eleverna och resulterar i att de aldrig mer vill läsa. Det kunde vara spännande att få höra elevernas röster i den här frågan. I många undersökningar som exempelvis Rejmans (2013) avhandling, ger man lärarna en röst men

förskjuter elevernas åsikter och tankar. Gunilla Molloy har varit duktig på svenskt håll att sätta eleverna i centrum.

I slutändan handlar undervisningen om en balansgång. Om uppgifter som är utmanande men även uppgifter som är roliga. Det handlar om litteratur som är utmanande men som eleverna får stöd med. Det handlar om att ibland få välja själv och ibland låta eleverna styra. Det handlar även om att känna sina elever och vad de kan behöva just då. Mycket handlar det också om lärarens ork och inspiration som samhället måste ta ansvar för och ge stöd i.

Personligen tror jag att lärare kan ha ett stort inflytande på elevers intresse för läsning, helt som en lärare en gång fick mig att intresseras för litteratur genom en djupgående analys av Khaled Hosseinis *Flyga drake*. Lärarens passion för litteratur strålade igenom och smittade mig. Jag tror att lärare som varierar sina metoder och sina val av böcker får elever att engagera sig i läsning och arbetet kring, samt att fascineras av den fiktiva världens möjligheter.

Slutligen är läsningen ett sätt att träna olika färdigheter men även en tyst protest mot vårt multitaskande, effektiva samhälle. Läsning tränar individens förmåga att sakta ner, formulera tankar i ord, lyssna på andra, omformulera individens föreställningsvärldar, att hitta rätt böcker men också såklart att hitta läslusten. Positiva läsupplevelser bidrar till motivationen och till intresset för fortsatt läsning (Rejman 2013). Vägen till att göra läsning intressant igen kan gå genom klassrummet, så länge klassrummet besitter en motiverad pedagog.

Källförteckning

- Cox Clark, R. 2007. *Audiobooks for children. Is this really reading?* Children and Libraries. (Hämtad 5.2.2020) https://pdfs.semanticscholar.org/ca08/a6346cf39d3b8be59c8cb7926a5c530a58d2.pdf?_ga=2.250719046.1781738487.1580886406-1683542321.1580886406
- Bergfors, M. 2018. *Forskare: Digitala läromedel kan ha negativa effekter på lärandet.* Svenska Yle. (Hämtad 8.1.2020) <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/03/21/forskare-digitala-laromedel-kan-ha-negativa-effekter-pa-larandet>
- Dahlgren, S. 2018. *BookBeat: 8 av 10 lärare torr att ljudböcker är bra för barns läs- och skrivkunskaper.* Boktugg.se. (Hämtad 8.1.2020) <https://www.boktugg.se/2018/09/18/bookbeat-8-av-10-larare-tror-att-ljudbocker-ar-bra-for-barn-och-ungas-las-och-skrivkunskaper/>
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* 2014. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Grönholm, P. 2019. *Lukioaikana on luettava kahdeksan kirjaa – Eri aineiden opettajat kertovat viisi asiaa, joihin heidän huomionsa kiinnittyy uudistuksessa.* Helsingin Sanomat. (Hämtad 8.1.2020) <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006298970.html?share=f630955a31fbb57f5c61c84b311c1417&fbclid=IwAR39HKo8jVs4OBk6erIYIK2xK4pXrUFQRjpEF1EIGgmiX801Q0xUlfEY7Xw>
- Gustafsson, M. 2017. *Miten saada pojat innostumaan kirjoista? ”Kannattaa kysyä, mikä kiinnostaa”.* Yle.fi. (Hämtad 19.12.2019) <https://yle.fi/uutiset/3-9588177>
- Haque, Z. Md. 2012. *Translating Literary Prose: Problems and Solutions.* (Hämtad 20.12.2019) https://www.researchgate.net/publication/271313390_Translating_Literary_Prose_Problems_and_Solutions

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelut: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.

Höglund, H. 2019. Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning. I Höglund H., Jusslin S., Ståhl M. & Westerlund A. (red.) *Genom texter och världar*. (s. 185–199) Åbo: Åbo Akademis förlag.

Langer, J. 2005. *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Larere.at, 2017. *Läslogg*. Informationen uppdaterad 11/10–2017 (Hämtad 20.1.2020) https://larere.at/svenska/moment/laslogg/laslogg_fakta.html

Läscentrum 2015. *10+1 fakta om läsning 2015*. (Hämtad 8.1.2020) http://lukukeskus.fi/wp-content/uploads//2016/02/10-FAKTAA2015_ruo1.pdf

Molloy, G. 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. 2017. *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, J. 2007. *Tematisk undervisning*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rautiainen, M. 2016. *Tutkimus luo suuntaviivat digiloikalle*. Peda.net. (Hämtad 8.1.2020) <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2016-1/digiloikka>

Rejman, K. 2013. *Litteratur och livskunskap: Modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.

Sjöblom, H. 2008. *Litteraturundervisning och ämnessyn i modersmål och litteratur*. Pro gradu-avhandling. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19691/litterat.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Slotte, J. and Harju-Luukkainen, H. 2018. *Läsning för nöjes skull? Finlandssvenska ungdomars självuppfattning som läsare och deras intresse för skönlitteratur*. (Hämtad 20.12.2019)

https://www.researchgate.net/publication/328597568_Lasning_for_nojes_skull_Finlandssvenska_ungdomars_självpuppfattning_som_lasare_och_deras_intresse_for_skonlitteratur

Sutherland, J. 2007. *Bestsellers: A very short introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Swirski, P. 1999. *Popular and Highbrow Literature: A Comparative View*. Indiana: Purdue University Press. (Hämtad 8.1.2020)

<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=clweb>

Østern, A. 1997. Elev- och lärarröster om polyfonin i modersmålsämnet. I Østern, A (red.) *Unga röster*. (s.9–50) Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

Bilaga

Kaunokirjallisuus 9 luokkalaisten kanssa.

1. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?
2. Mitä kaunokirjallisia teoksia käytät 9lk kanssa? (mainitse väh. 3)
3. Miten valitset teokset?
4. Mitä mieltä olet vapaudesta valita teokset, joita luokka käsittelee?
5. Saavatko oppilaat joskus valita itse mitä lukevat?
6. Luetteko kokonaisia teoksia vai pätkiiä teoksista? (miksi, miksi ette?)
7. Kuinka usein vaihdat kirjat joita luette, ja tehtävät niihin liittyen? (esim. joka vuosi eri kirjoja, tai lisäät uuden, otat pois vanhan)
8. Saavatko oppilaat lukea tunneilla? (tuntimäärä n.?)
9. Minkälaisia tehtäviä teette (kauno)kirjallisuuteen liittyen?
10. Miten valitset/teet tehtävät? Opetusmateriaaleista? Netistä? Omaa materiaalia?
11. Mitä tavoitteita ja taitoja olet halunnut saavuttaa tehtävien kautta?
12. Mitkä tehtävät liittyen luettuun kirjallisuuteen kiinnostavat erityisesti oppilaita? Kerro onnistuneesta tehtävästä!
13. Kuinka monta oppituntia käytetään kirjallisuustehtävien parissa?
14. Kuinka sinä opettajana voit motivoida ja innostaa oppilaita lukemaan ja kiinnostumaan kirjallisuudesta?
15. Mitä teet oppilaiden kanssa, joita kirjallisuus ei kiinnosta ollenkaan?
16. Mitä teet oppilaiden kanssa, joilla on lukuvaikeuksia? Jos esimerkiksi koko luokka lukee samaa kirjaa.